Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270691
Centre d'intérêt: 751

Frenette, Louise.

L'annuaire du Programme d'étude primaire en français / Louise Frenette, France Patenaude. -- Montréal : PPMF-UQAM, 1982.
35 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 23-35.

Cote Dewey: 372.6'043/F878a Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Programme-cadre *Lexique *Bibliographie *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Programme d'étude primaire en français (1979)

Visant à faciliter la consultaion et l'utilisation du ##Programme d'étude primaire en français## (1979), le document comprend: 1. un lexique des principaux termes du programme; 2. une bibliographie des articles parus sur l'enseignement du français depuis 1978.

Environ 130 articles publiés dans une quinzaine de périodiques québécois ou de langue française (##Québec français##, ##Education Québec##, ##Le Français aujourd'hui##, etc.) sont recensés. Ils sont groupés sous dix thèmes principaux: 1. communication orale; 2. écriture; 3. évaluation; 4. lecture et littérature; 5. norme; 6. objectivation; 7. orthographe; 8. ##Programme d'étude primaire en français##; 9. situations de communication; 10. autres.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270691

ANNUAIRE

L'annuaire du Programme d'étude primaire en français

Louise Frenette
France Patenaude

Université du Québec à Montréal

E D U Q 8270691

L'annuaire du Programme d'étude primaire en français

Louise Frenette

France Patenaude

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Serge Louka comme responsable du comité de lecture et d'analyse, de Diane Dubé à l'édition et la correction d'épreuves, de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Comme pour tout annuaire, d'une compagnie de téléphone ou de l'Université du Québec, le contenu de ce document "est sujet à changement sans avis préalable et est basé sur des renseignements disponibles" au 31 mai 1981.

Ses auteures, Louise Frenette et France Patenaude, engagées au cours de l'année 1980-1981 à titre de ressources universitaires, ont voulu en faire un instrument de consultation entre les mains des étudiant(e)s du PPMF-UQAM qui enseignent au primaire et qui veulent se retrouver dans le "vocabulaire" du nouveau programme de français.

Il faut espérer qu'il remplisse son mandat pour ceux qui font marcher leurs doigts...

N.B. Ce document est distribué par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se le procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

Qu'est-ce que c'est que cet "annuaire" du Programme d'étude primaire en français? C'est, en fait, un lexique des principaux termes du programme de français accompagné d'une bibliographie des articles parus sur l'enseignement du français depuis 1978. Donc, si on s'en remet strictement au contenu, cet annuaire n'en est pas vraiment un.

Pourquoi alors avoir choisi ce titre?

A cause surtout de la PRÉSENTATION. Si vous cherchez, par exemple, la signification d'un mot du nouveau programme de français, nous vous invitons à consulter les PAGES BLANCHES! Les principaux termes y sont définis et sont suivis de citations qui viennent préciser le sens à donner à un concept.

Si vous voulez plutôt connaître les articles qui ont été écrits sur un sujet particulier - la communication orale ou l'orthographe, par exemple - depuis la préparation et la parution du Programme d'étude primaire en français, consultez les PAGES JAUNES!

Nous avons pensé à ce titre à cause également de notre intention de départ. Nous avions souvent constaté un certain flottement, certaines hésitations quant à l'interprétation à donner aux concepts du programme de français, habileté..., expérience..., objectivation... Nous avons donc voulu réunir un certain nombre de renseignements sur le sujet, dans un ouvrage qu'on ne saurait qualifier de "hautement spécialisé" mais qui sera, du moins nous l'espérons, "hautement utile", un peu comme un annuaire!

Chaque mot du lexique a été défini selon son acception dans le Programme d'étude primaire en français. Et c'est pour être fidèle à l'esprit du programme que nous avons emprunté la définition dans le programme même, à chaque fois qu'elle s'y trouvait. Cependant, tous les termes n'y sont pas définis et ce lexique nous semblait d'autant plus nécessaire que certains mots y ont un sens quelque peu différent de leur acception courante.

C'est le cas d'"expérience", par example, employé ici comme "la pratique" de situations de communication signifiantes.

Nous espérons donc que notre recherche facilitera vos lectures soit du nouveau programme de français, soit des guides d'accompagnement ou des articles de revues.

Nous aimerions aussi que l'index et la bibliographie vous aident à clarifier certains objectifs de l'enseignement du français et guident ainsi vos expériences futures.

INDEX ALPHABÉTIQUE

APPRENTISSAGE 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17

apprentissages 9, 10

AUTOMATISMES 7

COMMUNICATION 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17

COMMUNICATION ORALE 7, 16

communiquer 7, 8, 15

CONNAISSANCES 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17

CONNAISSANCES EXPLICITES 8, 11

CONNAISSANCES IMPLICITES 8

contenu 11, 14

DÉMONSTRATION 8, 16

DISCOURS 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17

DISCOURS SIGNIFIANT 8, 12

ÉCOUTER 8

ÉCRIRE 7, 8, 15, 17

ÉMETTEUR 9, 14, 17

enseignement(s) 7, 12, 13, 15, 16

ENSEIGNER 9

ÉVALUATION 9, 15

- " CONTINUE 10
- " CRITÉRIÉE 10
- " DIAGNOSTIQUE 10
- " FORMATIVE 10
- " NORMATIVE 10

évaluation pédagogique 9

ÉVALUATION SOMMATIVE 10

ÉVALUER 10

EXPERIENCE(S) 11, 12, 13, 15, 17

FEED BACK 11

forme 11, 14

HABILETÉ 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16

HABILETÉ LANGAGIÈRE 11, 14

habiletés 7, 9, 10, 11, 14, 16, 17

INDUCTION 7, 11

INSTRUCTIONS VERBALES 12, 16

INTENTION 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18

INTERLOCUTEUR 8, 9, 11, 12, 14, 16

langage 8, 11, 12, 13, 14, 16

langue 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17

LECTEUR 12

LECTURE 12, 13

LIRE 12, 13, 17

LOCUTEUR 8, 12, 14, 15, 16

MESSAGE 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17

NIVEAUX DE LANGUE 14

NORME 14

OBJECTIF 11, 12, 13, 14, 16, 16

objectifs 9

OBJECTIVATION 7, 9, 11, 15

OBJECTIVER 8, 15

observation(s) 8, 11, 12

ORTHOGRAPHE 13, 15

PARLER 16

PÉDAGOGIE 9, 16

PRATIQUE 7, 9, 11, 12, 15, 16

pratiques 8,

PROGRAMME D'ÉTUDE PRIMAIRE EN FRANÇAIS 7, 8, 11, 16, 17

RÉACTION 17

RÉCEPTEUR 12, 14, 17, 18

RÉINVESTISSEMENT 9, 17

RÉTROACTION 11, 17

savoir 7, 13, 17

savoir-faire 9, 11, 13

SCRIPTEUR 7, 15, 17

situation(s) 9, 11, 12, 14, 16, 17

situation(s) de communication 8, 9, 12, 15, 17

SITUATION SIGNIFIANTE 9, 17

TECHNIQUES 7, 8, 11, 17

TYPES DE DISCOURS 17

APPRENTISSAGE Développement ou accroissement de l'habileté à communiquer oralement ou par écrit, principalement par la pratique et par l'objectivation de cette pratique.

Il faut (...) éviter de dire "processus d'apprentissage du programme" puisque c'est le processus qui est suivi par tout individu qui développe une habileté. (Réal Labonté)

On apprend la langue en la faisant fonctionner (André Mareuil)

L'enfant est toujours cette fameuse boîte noire dont parlent les psychologues: on peut décrire assez bien l'action exercée sur lui et, à l'autre bout, les réactions observables de son comportement, mais on connait mal ce qui est appris et surtout comment cet apprentissage est organisé. (Roland Pelchat)

AUTOMATISMES Dans la pratique de la communication, utilisation des connaissances et des techniques de façon machinale et spontanée.

COMMUNICATION Transmission d'un message oral ou écrit. L'apprentissage de la communication ne va pas de soi. Plus qu'un simple apprentissage de la langue, il s'agit d'un processus par lequel l'enfant acquiert des connaissances relatives aux règles qui régissent ses rapports avec autrui.

Ce choix délibéré, par sa terminologie même, qui relie "objectivation" exclusivement et spécifiquement à "pratique de la communication" et renvoie l'acquisition de connaissances à une rubrique distincte, traduit l'intention très nette des concepteurs de souligner l'importance primordiale, dans le développement des habiletés langagières, de la communication et de l'objectivation qui porte sur elle. (Christophe Hopper)

COMMUNICATION ORALE V. parler.

CONNAISSANCES Savoir, acquis soit par induction, soit par des enseignements, soit par la pratique. V. Techniques.

Les connaissances sont essentielles dans le processus de développement des habiletés langagières, mais elles ne contribuent à ce développement que si elles sont mises au service de la pratique et de l'objectivation de la pratique. Il faudra toujours se réjouir que les élèves sachent parfaitement les règles d'accord du participe passé, mais il faudra toujours se rappeler que tant et aussi longtemps que ces élèves n'auront pas à écrire un texte personnel dans lequel ils auront à écrire des participes passés comme n'importe quel scripteur, les connaissances ne serviront pas au développement de leurs habiletés langagières. (Jean-Guy Milot)

(...), le développement des connaissances est assujetti et postérieur au développement de l'habileté à communiquer. (Marcel Chabot)

CONNAISSANCES EXPLICITES

Connaissances que le sujet peut formuler ou expliquer au moyen du langage. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

CONNAISSANCES IMPLICITES

Connaissances que le sujet utilise sans être capable de les identifier. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Qu'elles soient implicites ou explicites, les connaissances constituent ce qui guide les pratiques de discours et sont autant de pistes à partir desquelles les étudiants peuvent objectiver leurs pratiques. (Jean-Guy Milot)

DÉMONSTRATION Exécution d'un modèle d'action dans le but de transmettre des techniques. L'observation et l'imitation de ce modèle contribuent au développement d'une habileté.

La démonstration paraît le mode privilégié pour développer les techniques nécessaires à la communication. Cependant, à elle seule, elle n'aurait d'autre résultat que la possibilité de faire répéter de mémoire la démonstration et n'assurerait pas que ces techniques soient utilisées de façon efficace en situation de communication; (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

DISCOURS Toute production orale ou écrite porteuse d'un message, qu'il s'agisse de milliers de mots (roman, essai, conférence) ou de quelques-uns seulement (phrase, réponse à une question). (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Il y a discours quand il y a intention et contexte d'énonciation. (Michel Pagé et Jean-Pierre Béland)

DISCOURS SIGNIFIANT, celui qui provient d'une volonté de communiquer vraiment et qui est compréhensible par l'interlocuteur. (Progr. d'Et. Pr. Fr.) V. Types de discours.

Le programme de français, langue maternelle, au primaire est construit en fonction de la dynamique de la communication et son objet est prioritairement le discours signifiant et la situation de la communication. (Marcel Chabot)

ÉCOUTER, c'est donner un sens à la parole entendue en reconstruisant le message du locuteur en fonction des motifs qui provoquent et maintiennent l'échange, et des contextes où il se déroule. (Progr. d'Et. Pr. Fr.) V. Parler.

ÉCRIRE Habileté à construire un message qui, par le choix et l'organisation de ses éléments graphiques, vise à répondre à l'intention et aux autres exigences de la communication. (Progr. d'Et. Pr. Fr.) V. Orthographe.

Ecrire au sens où le nouveau programme de français l'entend, c'est-à-dire écrire quelque chose à quelqu'un avec une intention qui motive cette communication écrite. (Gilles Primeau)

L'enfant ne serait-il pas tout comme l'adulte d'ailleurs, désireux d'écrire dans le but d'entrer en communication avec les autres? (M. Allaire et M. Drolet)

ÉMETTEUR V. Locuteur

ENSEIGNER Placer l'écolier dans des situations de communication réelles et signifiantes pour lui, intervenir afin d'aider au bon déroulement de la pratique, organiser des activités d'objectivation portant sur le discours produit ou reçu et prévoir le réinvestissement des habiletés et des connaissances acquises.

Le rôle du maître se résume en substance à collaborer à la réussite de l'écolier et à accroître, par des activités de réflexion, les connaissances nécessaires à cette réussite. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Le maître ne peut pas faire l'apprentissage pour l'enfant, à la place de l'enfant; son rôle est de mettre l'enfant dans des situations de communication dynamiques et variées et de lui apporter tout son soutien. (Christophe Hopper)

Il faut consacrer du temps et des énergies pour en arriver à élargir l'habileté à enseigner. Une habileté se distingue d'une connaissance en ce qu'elle est un savoir-faire. Un savoir-faire qui intègre de multiples connaissances et fait appel à de multiples autres habiletés parce qu'il s'agit d'une habileté complexe: celle d'enseigner. De multiples connaissances quant à la matière et au sujet qu'est l'écolier et de multiples habiletés à animer, à organiser, à créer. (Gilles Primeau)

ÉVALUATION Appréciation du degré de réussite d'un acte de communication en fonction des objectifs d'apprentissage et du but poursuivi (intention, interlocuteur, situation) et visant à renseigner le maître et à orienter sa pédagogie.

L'évaluation, qui porte primordialement sur la maîtrise des habiletés dans la production et la compréhension du discours, informe le maître sur le déroulement de l'apprentissage. Elle distingue les habiletés en cours d'acquisition et celles qui devraient être acquises. (Progr. d'Et. Fr. Fr.)

(...), il serait stérile de s'arrêter à l'évaluation comme si elle pouvait être une fin en soi; il faut plutôt la considérer comme un outil de la prise de décision. (Marie-Thérèse Boisvert)

L'évaluation pédagogique est le processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur. (Ecole Québécoise)

Le contenu de chaque évaluation est en relation directe avec les objectifs d'apprentissages fixés. (Marie-Thérèse Boisvert)

Quelles que soient les stratégies d'évaluation adoptées dans le système scolaire, elles apparaissent toujours à l'étudiant comme étant des choix effectués par les éducateurs. Elles lui indiquent par le fait-même le réseau de valeurs auxquelles les adultes accordent de l'importance. Ainsi l'évaluation débouche sur la pédagogie dans son acceptation la plus large, c'est-à-dire sur l'art et quelquefois la science d'éduquer et non pas seulement d'instruire. (Marie-Thérèse Boisvert)

Il s'agit d'accepter l'erreur, non comme un mal nécessaire, mais comme une facette essentielle de l'apprentissage.(...) La réussite confirme la théorie que l'on a sur quelque chose, elle ne sert pas toujours à la modifier et à l'enrichir. (Gilles Primeau)

ÉVALUATION CONTINUE

L'évaluation dite continue présente toutes les apparences extérieures de l'évaluation formative (V. évaluation formative). Si on donne le nom d'évaluation continue à un système qui consiste à consigner et à accumuler plusieurs évaluations partielles dans la perspective d'une évaluation globale, on ne saurait qualifier de formative une telle évaluation. (Gérard Scallon)

ÉVALUATION CRITÉRIÉE

L'évaluation en fonction d'un seuil ou critère de performance est dite critériée. (Gérard Scallon)

Dans le cas de la mesure critériée, l'accent est mis sur la description des habiletés ou capacités maîtrisées par chaque étudiant, en vue de faciliter une évaluation en fonction d'un seuil de performance. (Gérard Scallon)

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

L'évaluation diagnostique a pour but d'expliquer ces déficiences ou ces difficultés au niveau des aptitudes, des intérêts ou de la motivation par exemple. (Gérard Scallon)

ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est un système d'évaluation qui consiste à recueillir, à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme d'études ou d'un cours, des informations utiles dans le but de vérifier, périodiquement, la qualité de l'apprentissage de l'étudiant. (Gérard Scallon)

ÉVALUATION NORMATIVE

L'évaluation en fonction d'une caractéristique de groupe est dite "normative" car le plus souvent cette caractéristique s'exprime par la moyenne des résultats obtenus par un ensemble d'étudiants à une épreuve de rendement. (Gérard Scallon)

Dans le cas de la mesure normative, on se préoccupe surtout de communiquer des résultats qui reflètent le mieux possible la position relative occupée par chaque étudiant dans un groupe donné. (Gérard Scallon)

ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative fait la somme des apprentissages qu'un élève a acquis d'une partie ou de la totalité d'un programme. (Marc Dufour)

ÉVALUER Evaluer est une opération qui consiste à porter des jugements de valeur ou à accorder des valeurs à des objets, à des événements ou à des personnes en comparant ces objets, événements ou personnes avec un critère quelconque. (Gérard Scallon)

EXPÉRIENCES Pratique d'une langue dans des conditions où il est normal de le faire. V. Pratique

L'expérience sert par excellence à développer l'habileté à communiquer efficacement. Cependant, seule, elle obligerait l'écolier à tout reconstruire par lui-même, sans exploiter la somme d'observations, de connaissances et de techniques accumulées depuis des siècles; (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Ce n'est pas la somme des questions auxquelles répond l'enfant qui l'instruit, mais la somme des expériences significatives qu'il vit. (Gilles Primeau)

FEED BACK Réaction verbale ou non verbale à un message oral ou écrit.

Les signes par lesquels l'interlocuteur traduit son attention sont souvent non verbaux: hochement de tête, moue, sourire... Il arrive aussi qu'il la manifeste par des mots qui alors n'ont d'autre but que de maintenir le contact ou de relancer la communication. C'est le cas de celui qui, dans une conversation, répète constamment "oui", non pas en signe d'approbation, mais comme preuve de son intérêt. La rétroaction que fournit l'interlocuteur peut dépasser ce simple rôle et signifier un accord, un désaccord, une incompréhension ou une demande d'information supplémentaire. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Le feed back agit comme déclencheur de l'objectivation d'une pratique de communication en provoquant chez le sujet la prise de conscience du niveau de sa réussite dans l'atteinte de l'objectif de communication en fonction duquel il a produit son discours. (Michel Pagé et Jean-Pierre Béland)

HABILETÉ Savoir-faire. L'habileté à communiquer n'est pas reliée directement au nombre de connaissances explicites que l'usager possède, mais à l'aisance avec laquelle il utilise les diverses fonctions du langage. V. Objectif.

Dire que l'ancien et le nouveau se ressemblent n'est pas dire qu'ils sont les mêmes. Tout en levant les ambiguïtés de l'ancien, le nouveau programme s'inscrit nettement dans une perspective de "développement d'habiletés" et non pas de simple "transmission de connaissances. (A.Q.P.F.)

HABILETÉ LANGAGIÈRE
Habileté à organiser le contenu et la forme d'un message oral ou écrit en fonction de l'intention de communication, de l'interlocuteur et de la situation.

INDUCTION Procédé par lequel l'élève est amené à découvrir des règles ou des faits généraux en partant de faits singuliers qui lui fournissent des indices. La démarche inductive est celle que privilégie le nouveau programme de français au primaire.

L'induction est donc l'ensemble des procédés de pensées qui tendent à organiser les données d'observation ou d'expérience, c'est-à-dire à les classer sous forme de concepts susceptibles d'emboîtement hiérarchiques et à les mettre en relations logiques ou mathématiques susceptibles de constituer des systèmes entièrement composables. (Jean Piaget)

INSTRUCTIONS VERBALES
Toute forme d'enseignement transmis par le langage et visant l'acquisition de connaissances. C'est le réinvestissement de ces connaissances dans la pratique qui contribue au développement d'une habileté.

L'instruction verbale, idéale pour la transmission des notions requises, présente également le risque de répétitions purement formelles; à elle seule, elle n'assurerait pas que ces notions soient utilisées en situation de communication. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

INTENTION Objectif que poursuit le locuteur ou l'interlocuteur d'une production orale ou écrite, cet objectif pouvant être soit de s'exprimer, de s'informer, d'informer, d'inciter, de convaincre, de s'amuser, d'amuser, etc. L'intention est la condition essentielle à la production d'un discours signifiant. V. Types de discours.

INTERLOCUTEUR Celui auquel s'adresse le locuteur. C'est le destinataire du message.

L'interlocuteur, considéré comme récepteur, destinataire, reconstruit le sens du discours entendu à l'aide des multiples connaissances préalables qu'il a de la langue même, du sujet traité, des intentions, des préoccupations, du caractère du locuteur, mais aussi grâce à une série d'indices fournis par la prononciation et la modulation des sons, par l'attitude et les gestes du locuteur. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

LECTEUR Un bon lecteur (est) celui qui pratique la lecture économiquement en reconstruisant le sens d'un texte avec le maximum de facilité, celui pour qui aussi la lecture est devenue un moyen d'information et de divertissement aussi rentable que tout autre mode de communication. Avec le temps, ce bon lecteur deviendra, en outre, un lecteur averti possédant un ensemble de connaissances qui lui donnent le moyen de pénétrer l'intention de l'auteur et de la critiquer en soi et dans son expression. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Pouvoir lire, ce n'est donc pas uniquement avoir maîtrisé un code, c'est aussi avoir développé la capacité de comprendre une situation et d'y inscrire son projet. (Raymond Hould)

LECTURE Acte par lequel on prend connaissance d'un texte écrit.

V. Lire.

L'approche situationnelle nécessite, en lecture, le recours direct au texte signifiant: c'est grâce à ce recours que l'écolier peut être amené à comprendre l'importance et l'intérêt de la maîtrise de cet acte de communication qu'est la lecture. (Marcel Chabot)

(...) l'enseignement de la lecture ne part pas d'une méthode mais bien de "l'enfant qui apprend à lire". Cela suppose donc une refonte complète de l'approche en lecture. (A.Q.P.F.)

Beaucoup d'heures sont consacrées à l'apprentissage de la lecture, mais combien le sont à la lecture véritable. (Suzanne Francoeur-Bellavance)

On finit par croire qu'il faut profiter des périodes de lecture pour améliorer l'orthographe. Peu à peu, l'orthographe devient un objectif en lecture! (Gilles Primeau)

L'écolier développe les connaissances nécessaires à la lecture à l'occasion de ses expériences significatives. En classe, cela veut dire qu'il faut d'abord se familiariser avec les mots écrits et leurs composantes graphiques. (Pierre Chamberland)

LIRE Habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

L'écolier développe l'habileté à lire et un comportement de lecture par la répétition d'expériences significatives de lecture et cela dès le début de la première année. (Pierre Chamberland)

(...), l'acte de lire se réalise par une activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un écrit sont traitées afin qu'on en reconstruise le sens. Cette activité fait appel nécessairement aux connaissances du lecteur touchant la langue et le réel. Ainsi, même si l'acte de lire s'appuie sur des connaissances, et s'il est, en ce sens, un savoir, il constitue avant tout un savoir-faire lié à un apprentissage. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Le langage visuel n'est pas plus difficile à saisir que le langage auditif: le cerveau peut comprendre l'un comme l'autre. Mais encore, nous devons permettre à l'oeil de percevoir le langage écrit, comme nous avons permis à l'oreille de percevoir le langage oral. C'est tout le problème de l'apprentissage de la lecture chez le jeune enfant. Il faut recréer, pour le langage écrit, les mêmes conditions que pour le langage oral. (Glenn J. Doman)

Lire est un acte d'appropriation personnelle d'un message écrit; il repose sur un besoin réel de communication et il nécessite un milieu stimulant où le "vrai livre" et non le manuel scolaire prend une place de choix (Aline Desrochers-Brazeau)

(...), l'organisation des notions à acquérir en lecture telles que présentées dans plusieurs manuels conduit à imaginer un précepte pédagogique curieux selon lequel l'écolier, à force d'utiliser des béquilles, finirait par induire ce qu'est marcher... (Pierre Chamberland)

Apprendre à lire, c'est devenir capable de reconnaître, parmi toutes les images et les graphismes qui nous entourent, ceux qui proposent du sens à travers des discours mettant en jeu une langue en rapport avec celle qu'on parle. (Eveline Charmeux)

LOCUTEUR Celui qui produit un message oral. V. Parler.

Le rôle du locuteur est de choisir et d'organiser le contenu et la forme du message en fonction de l'intention de communication, en fonction de l'interlocuteur et de la situation. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

MESSAGE Contenu et forme d'un acte de communication, oral ou écrit.

NIVEAUX DE LANGUE
Caractère stylistique d'une langue (littéraire, familier, vulgaire), d'après le niveau social, culturel de ceux qui la parlent. (Robert)

Sous la fiction d'une langue française unique, figée (presque morte) et monolithique, fiction apprise à l'école, grouille une multitude de parlers bariolés et transparents, criards et sentencieux, vulgaires et snobs. Tous ont droit à leur place au soleil et à l'école. C'est un merveilleux univers linguistique à explorer. (Christopher Hopper)

La norme ou le mécanisme linguistique n'est donc pas un objectif absolu; ce n'est qu'une indication, la balise d'un sentier non encore défini, tout au moins à redécouvrir constamment. (J.-N. Pontbriand)

NORME Type concret ou formule abstraite de ce qui doit être (Robert)

La norme, c'est plus qu'une question de langue.(...) C'est la convergence de toutes ces significations et de l'ensemble des moyens utilisés pour les exprimer qui, dans un milieu donné, forme une norme de communication. Jean-Marie Doutreloux)

Il n'y a pas une norme, mais des normes. Ou mieux, tout langage en situation est normé. (Jean Peytard)

OBJECTIF L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. Une habileté langagière est acquise quand l'écolier est capable de l'exercer à des fins de communication utilitaire ou esthétique, compte tenu des conditions inhérentes à cette utilisation. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

Rappelons la définition de ce qu'est un objectif pédagogique telle que la propose R.F. Mager:
"Un objectif pédagogique décrit un résultat attendu et n'est jamais la présentation ni le résumé d'un cours".
"Un objectif est utilement défini lorsqu'il est défini en termes de comportement ou de performance: (Eveline Charmeux)

Un objectif scolaire ne peut être atteint si l'enseignant ne croit pas à son importance, à sa validité. (André Mareuil)

OBJECTIVATION Processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension. Elle conduit l'écolier tantôt à modifier son propre discours, tantôt à mieux comprendre celui d'autrui, tantôt à dégager des règles. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

L'objectivation est essentielle au bon développement d'une habileté. Elle sert de lien entre les différents modes d'apprentissage.

Il y a objectivation quand un acte intentionnel, qui résulte d'un choix (portant sur l'acte à poser ou la manière de l'exécuter), est considéré dans son rapport au but poursuivi afin d'analyser l'action et de la modifier en fonction du but à atteindre. (Michel Pagé et Jean-Pierre Béland)

Faire observer ce qui a été produit, faire reconnaître les moyens employés, en faire découvrir de plus adéquats; c'est la démarche que les nouveaux programmes appellent objectivation de la pratique. (André Mareuil)

Les activités d'analyse qui portent sur des éléments isolés de la langue, comme des phrases ou des mots pris hors texte et hors discours, n'ont rien de commun avec l'objectivation d'une pratique. (Michel Pagé et Jean-Pierre Béland)

Le retour sur une expérience est un facteur de progrès; l'objectivation permet de comprendre le vécu et de modifier les expériences à venir. (Françoise Dulude)

La capacité d'objectivation augmente à mesure qu'on avance et l'objectivation a de plus en plus d'impact sur les situations de communication structurées et même sur l'ensemble des interactions en classe. (Françoise Dulude)

OBJECTIVER Se distancier d'une expérience vécue pour analyser les facteurs qui ont contribué à sa plus ou moins grande réussite, en fonction du but recherché. V. Objectivation.

Objectiver la forme du discours, c'est analyser les choix qui ont porté le locuteur/scripteur vers telle forme de discours et tel registre de langue; ces choix renvoient à la perception qu'il a du destinataire, de son statut social, de la nature des relations qu'il a avec lui, etc. (Michel Pagé et Jean-Pierre Béland)

ORTHOGRAPHE Manière d'écrire un mot qui est considérée comme seule correcte. (Robert) V. Ecrire.

Tout l'apprentissage de l'orthographe est rattaché à cette fonction première de l'écriture qui est celle de communiquer. (Gilles Primeau)

L'enseignement actuel de l'orthographe est loin de remplir son rôle qui est de contribuer à rendre l'emploi du français familier à chaque enfant. (Claude Gruaz)

En somme, faire de la grammaire, c'est réfléchir sur le fonctionnement d'un système. C'est spéculer, élaborer des théories, chercher, observer, analyser, synthétiser... C'est tout sauf apprendre un usage orthographique. (Gilles Primeau)

(...) savoir orthographier ne signifie pas savoir écrire. (A.Q.P.F.)

(...) l'évaluation devrait d'abord porter sur l'habileté à communiquer (oralement et par écrit) et secondairement sur la mesure proportionnelle des utilisations réussies et des utilisations ratées du code orthographique. (Roland Berger)

PARLER Formuler oralement un message en fonction d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation où se déroule l'échange. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

L'objectif spécifique de l'apprentissage de la langue orale au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire). (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

(...), c'est le premier programme à poser une pédagogie cohérente de la communication orale qui soit plus qu'une excroissance de l'enseignement de la langue écrite (A.Q.P.F.)

Il nous paraît regrettable, en premier lieu, qu'on ait trop souvent assimilé oral à phonique, c'est-à-dire ramené l'étude de l'oral à des problèmes de "prononciation" et, plus particulièrement encore, à des problèmes de prosodie (intonation, accent). (...) On constate, tout d'abord, que l'expression orale" est loin d'être spontanément spontanée. Elle présente, comme l'écrit, des difficultés et, qui plus est, ses propres difficultés.
(Denis François)

PÉDAGOGIE V. Enseigner.

Le véritable problème de la pédagogie n'est pas tellement d'énoncer des principes mais plutôt de poser des gestes concrets qui correspondent à une axiologie claire et bien identifiée. (André Paré)

PRATIQUE Exercice d'une habileté. C'est le mode d'apprentissage privilégié par le nouveau programme de français pour le développement de l'habileté à communiquer oralement ou par écrit.

Il y a pratique quand l'écolier lit, écrit, écoute ou parle dans une situation aussi proche que possible de celles où s'exercent habituellement ces habiletés (Québec Français)

(...), c'est dans le contexte d'une pratique que l'élève manifeste son degré d'appropriation d'une habileté et des connaissances requises pour l'exercer. (Jacques René)

Le nouveau programme met donc l'accent sur les activités de manipulation et souligne constamment que toutes les connaissances que le maître peut donner par instructions verbales ou par démonstration doivent être appliquées dans des pratiques effectives de langage. (Jean-Guy Milot)

C'est un truisme de dire qu'une langue s'apprend en la parlant, que la maîtrise linguistique se développe dans et par la pratique linguistique.
(Anne-Marie Houdebine)

PROGRAMME D'ÉTUDE PRIMAIRE EN FRANÇAIS
Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, mais il fixe, comme premier objectif, le développement des habiletés langagières, parce que l'utilisation de la langue comme instrument de communication se traduit d'abord par un ensemble d'habiletés. (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

RÉACTION V. Feed back.

RÉCEPTEUR V. Interlocuteur.

RÉINVESTISSEMENT
Le fait de placer l'enfant dans une situation de communication semblable ou différente de celle qu'il vient de vivre, pour lui permettre d'éprouver ses choix, d'utiliser les connaissances nouvellement acquises, de les intégrer et d'accroître ainsi ses habiletés à communiquer.

RÉTROACTION V. Feed back.

SCRIPTEUR Celui qui produit un message écrit. V. Ecrire.

SITUATION SIGNIFIANTE Situation conforme aux intérêts et aux goûts de l'enfant, tenant compte de son expérience et de sa compétence et susceptible de susciter une intention de communication.

S'il n'y a pas de raisons valables de faire lire ou de faire écrire des écoliers dans une situation donnée, il vaut bien mieux s'abstenir et faire autre chose (Alain Vézina)

(...) si l'on ne peut obtenir qu'une activité soit ou devienne significative pour lui (l'élève), il est préférable de laisser tomber l'activité: l'activité pédagogique n'a de sens que si elle en a pour l'enfant. (Flore Gervais)

Rien n'est moins motivant que d'apprendre des choses qui ne disent encore rien et qui peut-être, seront utiles un jour! (H. Bégin et H. Paquette)

TECHNIQUES Savoir concernant les procédés dont on se sert pour produire un discours oral ou écrit. V. Connaissances.

TYPES DE DISCOURS Les cinq types de discours tels que répertoriés dans le nouveau programme, ne sont pas des catégories immuables. Un discours à caractère incitatif, par exemple, peut contenir de l'information. Cette classification se veut simplement un moyen commode "d'organiser l'apprentissage autour de discours reliés à de multiples intentions de communication".

1- DISCOURS À CARACTÈRE EXPRESSIF, centrés sur les rapports qu'entretient l'émetteur avec le sujet traité; ils servent à l'expression des sentiments ou des réflexions personnelles (lettre familière, journal intime, carte postale, réaction émotive verbalisée...)

2- DISCOURS À CARACTÈRE INFORMATIF, centrés sur le désir du récepteur de se renseigner sur un sujet donné (monographie, article d'encyclopédie, de revue, compte rendu, exposé...).

DISCOURS À CARACTÈRE INCITATIF, centrés sur l'intention de persuader, de convaincre, de faire agir le récepteur (affiche publicitaire, slogan, petite annonce, consigne, ordre...).

4- DISCOURS À CARACTÈRE POÉTIQUE, centrés sur la valeur imaginaire du sujet ou sur la puissance évocatrice des mots (conte, nouvelle, poème, chanson...).

5- DISCOURS À CARACTÈRE LUDIQUE, centrés sur la qualité sonore des mots ou sur leur ambiguïté; ils servent à amuser ou à faire rire (charade, devinette, calembour...). (Progr. d'Et. Pr. Fr.)

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

INDEX

- COMMUNICATION ORALE
- ÉCRITURE
- ÉVALUATION
- LECTURE ET LITTÉRATURE
- NORME
- OBJECTIVATION
- ORTHOGRAPHE
- PROGRAMME D'ÉTUDE PRIMAIRE EN FRANÇAIS
- SITUATIONS DE COMMUNICATION
- AUTRES (APPRENTISSAGE, DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, MANUELS)

LISTE DES REVUES DÉPOUILLÉES(1)

BREF

DES LIVRES ET DES JEUNES

DIMENSIONS

ÉDUCATION QUÉBEC

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

GRAINS DE SEL, GRAINS DE SABLE

INFORMEQ

LIAISONS

LURELU

PÉDAGOGIE OUVERTE

PRATIQUES

PROSPECTIVES

QUÉBEC FRANÇAIS

REPÈRES

VIE PÉDAGOGIQUE

---

(1) Etant donné qu'il s'agit d'articles pouvant permettre de s'informer sur les modalités d'application du nouveau programme de français, les articles retenus sont ceux publiés depuis la parution du Programme d'Etude Primaire, soit ceux des années '78, '79, '80. Cet inventaire devrait être mis à jour annuellement et comprendre les nouvelles revues.

COMMUNICATION ORALE

BAUTIER-CASTAING, ÉLISABETH. "Statut de l'oral et pédagogie", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 27 à 30.

BACHMANN, CHRISTIAN. "Le récit oral en situation scolaire: Analyse de conversation", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 75 à 99.

CHAINE, FRANCINE. "Les marionnettes et les jeux de paroles", in Québec Français, no 31, octobre 1978, pp. 20 à 24.

DENIS, ÉVELINE. "Sensibiliser les maîtres aux traits spécifiques d'oralité", in Repères, no 53, 1979, pp. 18 à 26.

DUFOUR, MARC. "Place à la communication orale", in Informeg, no 50, octobre 1980.

DULUDE, FRANÇOISE. "L'enseignement de l'oral: le droit à l'apprentissage", in Québec Français, no 34, mai 1979, pp. 44 à 46.

DULUDE, FRANÇOISE. "Le nouveau programme d'oral. Plus qu'un contenu nouveau", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 45 à 47.

FILLOL, F. et MOUCHON, J. "Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 3 à 8.

FRANÇOIS, DENIS. "Traits spécifiques d'oralité et pédagogie", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 31 à 52.

GARCIA, CLAUDINE. "Argumenter à l'oral: de la discussion au débat", in Pratiques, no 28, octobre 1980, pp. 95 à 124.

GERVAIS, FLORE. "Pour un enseignement plus complet de la communication orale à l'élémentaire", in Québec Français, no 31, octobre 1978, pp. 15 à 20.

HOPPER, CHRISTOPHE. "L'oral au primaire, on s'en fiche?" (I et II), in Québec Français, no 38, mai 1980, pp. 72-74-76-78 et no 39, octobre 1980, pp. 46 à 50.

HOUDEBINE, ANNE-MARIE. "Pour une pédagogie de l'oral", in Repères, no 53, 1979, pp. 108 à 111.

KERLOC'H, JEAN-PIERRE. "Essais d'observation de la langue orale des enfants à leur entrée au C.P.", in Repères, no 53, 1979, pp. 88 à 100.

LÉON, PIERRE et PEYTARD, JEAN. "L'oral en question", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 9 à 22.

MÉNARD-BURROWS, CAROLE. "Marionnettes et intégration des matières", in Québec Français, no 32, décembre 1978, pp. 22 à 26.

PONTBRIAND, JEAN-NOËL. "Français oral et poésie", in Québec Français, no 31, octobre 1978, pp. 37-38.

ROMIAN, H., HOUBEDINE, A-M., NIQUE, C. "L'oral à l'école élémentaire", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 66 à 73.

TARRAB, ELKA. "Pédagogie de l'oral: pédagogie de correction ou de développement", in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, pp. 18 à 21.

WEIL, DOMINIQUE, "Aspect subjectif de la parole à l'école", in Pratiques, no 17, octobre 1977, pp. 56 à 65.

ÉCRITURE

ALLAIRE, MICHÈLE et DROLET, MICHELLE. "Organiser l'apprentissage de l'écrit autour de textes signifiants", in Liaisons, vol. 4, no 5, mars 1980, pp. 8 à 12.

CHARMEUX, ÉVELINE. "Et si on mettait l'écrit à sa véritable place dans les apprentissages?", in Le Français Aujourd'hui, no 50, juin 1980, pp. 31 à 37.

d'ANJOU, MARJOLAINE. "L'écriture script ou cursive?", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 48 à 51.

DESROSIERS, RACHEL. "Ecriture et jeu figuratif", in Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 34 à 36.

FERREIRO, ÉMILIA. "La découverte du système de l'écriture par l'enfant", in Repères, no 56, 1979, pp. 74 à 78.

LASSALAS, PAULETTE., MARCHAND, ANNIE., NONY, JEANNE. "Des outils pour écrire au C.P. et au C.E.I.", in Repères, no 56, 1979, pp. 38 à 54.

LEBLANC-LESSARD, NOÊLLA. "Comment pourrait-on s'initier à l'art d'écrire sans saisir l'occasion de s'exprimer par écrit?", in Liaisons, vol. 3, no 2-3, octobre-novembre 1978, pp. 22-23.

LECLERC, JACQUES. "Oui, les enfants aiment écrire", in Liaisons, vol. 2, no 4-5, décembre 1977 - janvier 1978, pp. 15-16.

MAREUIL, ANDRÉ. "La grammaire, cette mal-aimée.....", in Vie Pédagogique, no 5 décembre 1979, pp. 4 à 7.

MÉNARD, NATHAN. "Le français écrit: à la recherche d'une systématique", in Liaisons, vol. 2, no 4-5, décembre 1977 - janvier 1978, pp. 3 à 9.

PELLETIER, PAULINE. "Développer l'habileté à écrire", in Informeq, no 48, juin-juillet 1980, p. 22.

POULOIN, G. "Découvrir comment fonctionnent les productions écrites - productions sociales", in Repères, no 49, 1978, pp. 22 à 33.

VÉZINA, ALAIN. "Faites-moi des phrases complètes ou l'objectivation des productions écrites dans le développement de l'habileté à écrire", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 52 à 55.

ÉVALUATION

ACHIM, PIERRE et HOPPER, Christophe. "Evaluer = comprendre pour décider", in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 16 à 19.

BOISVERT, MARIE-THERESE. "Réflexions sur les effets secondaires de la pratique de la mesure et de l'évaluation", in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 25 à 28.

de LANDSHEERE, GILBERT. "L'évaluation, partie intégrante du processus d'éducation", in Vie Pédagogique, no 5, décembre 1979, pp. 22 à 28.

DUFOUR, MARC. "L'enseignant: premier responsable de l'évaluation", in Informeq, no 54, février 1981, p. 3.

GINGRAS, PAUL-EMILE. "Le livre vert et l'évaluation", in Prospectives, vol.14, no 1-2, février-avril 1978, pp. 61 à 64.

HUOT, GUY. "Réflexion sur le rôle de l'évaluation en éducation" in Vie Pédagogique, no 5, décembre 1979, pp. 18 à 21.

LABRECQUE, RENÉ. "L'énoncé sur l'évaluation pédagogique: prolongement de l'école québécoise", in Informeq, no 54, février 1981, pp. 3-4.

MASSON, JEAN-PIERRE. "Le problème de l'évaluation dans la classe de français au primaire" in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 35-36.

PAQUETTE, HERMANN et BEGIN, HUGUETTE. "Démarche évaluative: un concept à reviser?", in Québec Français, no 30, mai 1978, p. 37.

PARKER, JACKSON et PATTERSON, JERRY. "Pour un modèle écologique d'évaluation", in Pédagogie Ouverte, vol. 5, no 1, octobre 1979, pp. 13 à 24.

PRIMEAU, GILLES. "Evaluation et apprentissage", in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 20-21.

RENÉ, JACQUES. "L'évaluation dans la classe de français", in Québec Français, no 38, mai 1980, pp. 34 à 37.

SCALLON, GÉRARD. "L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation", in Prospectives, vol. 10, no 4, octobre 1974, pp. 263 à 269.

VÉZINA, ALAIN. "L'impossible évaluation de la langue orale" in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 34-35.

LECTURE ET LITTÉRATURE

BRAZEAU, ALINE. "Une approche intégrée de la lecture en 1re année", in Québec Français, no 29, mars 1978, pp. 22 à 26.

CHAMBERLAND, PIERRE. "La lecture et les manuels d'apprentissage", in Québec Français, no 29, mars 1978, pp. 19 à 21.

CHAMBERLAND, PIERRE. "Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en 1re année" (I et II), in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 60 à 63 - no 34, mai 1979, pp. 14 à 18.

CORPATAUX, FRANCIS., POULIN, GÉRARD., TARDIF, JACQUES., SÉNÉCAL, HUGUETTE. "Les mal-lisants et le livre", in Des livres et des jeunes, vol. 1, no 2, février 1979, pp. 41 à 44.

DOSTATER, HENRIETTE. "Lire avec les enfants", in Des livres et des jeunes, vol. 3, no 7, automne 1980, pp. 3-4.

DUFOUR, MARC. "L'enfant de six ans peut comprendre ce qu'il lit", in Informeq, no 52, décembre 1980, p. 6.

ESCARPIT, DENISE. "Selon quels critères un éducateur peut-il choisir les livres pour enfants?" in Des livres et des jeunes, vol. 1, no 1, novembre 1978, pp. 31 à 36.

FORTIN, SUZANNE. "L'enfant inadapté et le livre", in Des livres et des jeunes, vol. 2, no 4, octobre 1979, pp. 23-24.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, SUZANNE. "Apprendre à lire pour apprendre à parler", in Québec Français, no 29, mars 1978, pp. 44-45.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, SUZANNE. "Une approche signifiante du livre au premier cycle du primaire", in Québec Français, no 41, mars 1981, pp. 60 à 63.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, SUZANNE. "Les intérêts des enfants en lecture" in Des livres et des jeunes, vol. 2, no 4, octobre 1979, pp. 13 à 16.

HARDY, DIANE. "La lecture à l'élémentaire: de Québec, une entrevue avec Denise Bourneuf", in Lurelu, vol. 1, no 2, été 1978, pp. 11-15.

JEAN, GEORGES. "Les modèles culturels apportés par les livres de jeunesse", in Des livres et des jeunes, vol. 1, no 3, mai 1979, pp. 38 à 41.

LAFRAMBOISE, YVON. "Le droit à la lecture" in Des livres et des jeunes, vol. 2, no 4, octobre 1979, pp. 3 à 6.

LAFRAMBOISE, YVON. "Une nouvelle façon de considérer la leçon de lecture", in Liaisons, vol. 2, no 7-8, mars-avril 1978, pp. 5 à 10.

LAFRAMBOISE, YVON. "Quels éléments rendent un texte lisible et un autre pas?," in Québec Français, no 32, décembre 1978, pp. 27-28.

LAVALLÉE, MARCEL. "L'enseignement de la langue au primaire par objectifs", in Québec Français, no 36, décembre 1979, pp. 24-25.

LUNDSTEEN, W. SARA. "Quelques comparaisons entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture", in Pédagogie Ouverte, vol. 4, no 2, décembre 1978, pp. 8 à 18.

MAREUIL, ANDRÉ. "Pour que les méthodes conduisent à une lecture vraie", in Québec Français, no 30, mai 1978, pp. 46 à 48.

MARTIN, LYNE. "Pour analyser votre méthode de lecture" in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 35-36.

MARTINEZ, JEAN-PAUL. "Existe-t-il une pathologie de la lecture?", in Québec Français, no 39, octobre 1980, pp. 22 à 25.

MELVIN, MARY. "La psycholinguistique et l'enseignement de la lecture", in Pédagogie Ouverte, vol. 5, no 1, octobre 1979, pp. 4 à 12.

PELCHAT, ROLAND. "Trois façons d'être lecteur", in Québec Français, no 36, décembre 1979, pp. 48-49.

PRIMEAU, GILLES. "Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 64 à 66.

PRIMEAU, GILLES. "Orthographe et lecture", in Québec Français, no 29, mars 1978, p. 28.

PROVOST, MICHÈLE. "L'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants", Lurelu, vol. 1, no 3, automne 1978, pp. 3 à 6.

ROBERGE, DENIS. "Les élèves lisent..... et puis après?", in Québec Français, no 41, mars 1981, pp. 72-73.

TARDIF, NICOLE. "Création d'un milieu de lecture en classe" in Des livres et des jeunes, vol. 3, no 7, automne 1980, pp. 7-8.

VÉZINA, ALAIN. "Les fonctions de l'écrit: quelques conditions nécessaires à un apprentissage significatif de la lecture", in Québec Français, no 29, mars 1978, pp. 37 à 43.

VÉZINA, ALAIN. "Une place à la lecture au deuxième cycle du primaire", in Québec Français, no 41, mars 1981, pp. 64 à 70.

VINET, MARIE-THÉRÈSE. "La lecture orale et les liaisons dangereuses", in Liaisons, vol. 2, no 7-8, mars-avril 1978, pp. 2 à 5.

WEISS, JACQUES. "L'apprentissage de la lecture, une recherche de signification", in Repères, no 56, 1979, pp. 79 à 81.

NORME

BARBARIE, YVES. "Destination: la norme. Attention: détour", in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, pp. 27-28.

BIBEAU, GILLES. "La norme et l'enseignement de la langue", in Québec Français, no 29, mars 1978, pp. 54-55.

DOUTRELOUX, JEAN-MARIE. "Le problème de la norme ou la querelle des différences", in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, pp. 14 à 17.

FARID, GEORGES. "La norme et les attitudes des enseignants", in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, pp. 25-26.

GENOUVRIER, ÉMILE. "La norme et le vécu", in Bref, no 19, septembre 1979, pp. 15 à 28.

PARADIS, CLAUDE. "Variations linguistiques: attitudes et normes" in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, pp. 22 à 24.

OBJECTIVATION

HOPPER, CHRISTOPHE. "J'objective, tu objectives....", in Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 19 à 22.

PAGÉ, MICHEL et BÉLAND, JEAN-PIERRE. "L'objectivation des pratiques de communication", in Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 19 à 22.

ORTHOGRAPHE

ACHIM, PIZRRE , BRAZEAU, ALINE., HOPPER, CHRISTOPHE. "L'enseignement de l'orthographe", in Québec Français, no 32, décembre 1978, p. 32.

ANGOUGEARD, ANDRÉ. "Problèmes de l'analyse de la langue au niveau orthographique", in Repères, no 55, 1979, pp. 70 à 76.

BEAULIEU, GEORGES et PAQUIN, MICHEL. "L'orthographe peccamineuse", in Québec Français, no 40, décembre 1980, pp. 41 à 44.

BEAUTE, JEAN. "Essai de formulation du problème: Qu'est-ce qu'enseigner le vocabulaire?", in Repères, no 46, 1978, pp. 1 à 3.

CHARMEUX, E. "Et si on réformait l'enseignement de l'orthographe", in Le Français Aujourd'hui, no 20, janvier 1973.

CHAUMONT, MARGUERITE. "Apprentissage systématique de l'orthographe et communication au C.E.I.", in Repères, no 48, 1978, pp. 35 à 44.

GEY, MICHEL. "Que fais-tu en orthographe?", in Pratiques, no 25, décembre 1979, pp. 43 à 53.

GILBERT, ÉLIE., GUERTIN, RENÉ., MOUTON, DENIS., PIERRE, MARGUERITE. "Du nouveau en orthographe", in Québec Français, no 34, mai 1979, pp. 41 à 43.

GRUAZ, CLAUDE. "Analyse oppositionnelle de la liaison entre les productions des fautes d'orthographe et l'appartenance à un milieu socio-culturel", in Repères, no 45, 1978, pp. 70 à 78.

GRUAZ, CLAUDE. "Pour une pédagogie évolutive de l'orthographe", in Repères, no 52, 1979, pp. 2 à 4.

HALTE, JEAN-FRANCOIS. "L'orthographe sur le terrain", in Pratiques, no 25, décembre 1979, pp. 74 à 81.

LANGEVIN, CLAUDE. "Les embuches de l'épellation", in Québec Français, no 41, mars 1981, pp. 84-85.

PELCHAT, ROLAND. "Que nous apprennent les fautes d'orthographe?", in Liaisons, vol. 5, no 3, mars 1981, p. 29.

PRIMEAU, GILLES. "L'orthographe au primaire, une démarche pratique", in Québec Français, no 40, décembre 1980, pp. 22 à 29.

PROGRAMME D'ÉTUDE PRIMAIRE DE FRANÇAIS

ACHIM, PIERRE., BRAZEAU, ALINE., HOPPER, CHRISTOPHE. "Entrevue avec les concepteurs", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 31 à 34.

A.Q.P.F. "Le nouveau programme. Ce qu'en pense l'A.Q.P.F.", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 29 à 31.

BERGER, ROLAND. "Favoriser ou neutraliser l'implantation du nouveau programme de français", in Québec Français, no 40, décembre 1980, pp. 44 à 48.

BERGER, ROLAND. "Nouveau programme: Réponse à Gilles Dussault de l'INRS-Education", in Québec Français, no 36, décembre 1979.

CHABOT, MARCEL. "Le programme et ses implications sur le matériel didactique", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 22 à 27.

DOUCET, LOUIS. "L'enfant se porte bien", in Liaisons, vol. 4, no 6, mai 1980, pp. 3-4.

DUFOUR, MARC. "Nouveau programme de français au primaire, objectif: le savoir-faire", in Informeq, no 52, décembre 1980, p. 3.

DUSSAULT, GILLES. "Le nouveau programme de français et les courants pédagogiques québécois", in Grains de sel, grains de sable, vol. 15, no 1-2, septembre 1979, pp. 5 à 8.

FRENETTE, LOUISE. "Le P.P.M.F. UQAM à l'heure du nouveau programme", in Liaisons, vol. 5, no 2, janvier 1981, pp. 4 à 6.

ISSENHUTH, JEAN-PIERRE. "A propos du programme de français du primaire", in Dimensions, vol. 1, no 2, avril 1980, pp. 2-3.

LABONTÉ, RÉAL "Les programmes de 1840 à nos jours", in Québec français, no 38, mai 1980, pp. 49 à 52.

LANGLOIS, ROGER. "La fin d'une crise?", in Québec Français, no 33, mars 1979, p. 27.

LÉVESQUE, CLAIRE-ALINE. "Interrogation d'un conseiller pédagogique face au nouveau programme de français", in Grains de sel, grains de sable, vol. 15, no 1-2, septembre 1979, pp. 13 à 15.

MILOT, JEAN-GUY. "Le nouveau programme de français", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 20-21.

PELLETIER, PAULINE. "Facteurs essentiels à la mise en application du nouveau programme", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 18-19.

PRÉFONTAINE, ROBERT. "Un nouveau programme, ce n'est pas un drame", in Grains de sel, grains de sable, vol. 14, no 3-4, avril 1979, pp. 5 à 11.

PRIMEAU, GILLES. "Le thème: une approche fonctionnelle du nouveau programme de français", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 56 à 59.

TURCOTTE-DELISLE, MONIQUE. "Encore une fois! ou comment nous avons amorcé l'implantation du nouveau programme de français", in Vie Pédagogique, no 5, décembre 1979, pp. 3 à 16.

VANDERDORPE, CHRISTIAN. "Le nouveau programme, un premier pas", in Québec Français, no 33, mars 1979, pp. 14-15.

SITUATIONS DE COMMUNICATION

BRAZEAU, ALINE et ACHIM, PIERRE. "De la situation de communication à la situation d'apprentissage", in Québec Français, no 35, octobre 1979, pp. 27-28.

HOPPER, CHRISTOPHE. "Comment analyser des situations de communication en classe?", in Québec Français, no 35, octobre 1979, pp. 22 à 27.

MILOT, JEAN-GUY. "Connaissances et habiletés langagières", in Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 23-24.

MILOT, JEAN-GUY. "Pourquoi des situations de communication en classe de français?", in Québec Français, no 35, octobre 1979, pp. 20-21.

PRIMEAU, GILLES. "Pour préparer une expérience en classe avec le programme de français au primaire", in Québec Français, no 35, octobre 1979, pp. 41 à 46.

AUTRES

BEAULIEU, PIERRE. "Comme s'il suffisait de savoir lire, écrire et compter pour être heureux", in Éducation Québec, vol. 8, no 6, avril 1978, pp. 17-18.

BEAULIEU, PIERRE. "Une nouvelle méthode vieille comme l'école", in Éducation Québec, vol. 8, no 6, avril 1978, pp. 14-15.

BÉGIN, HUGUETTE et PAQUETTE, HERMANN. "Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue", in Québec Français, no 36, décembre 1979, pp. 26 à 30.

DESROCHERS-BRAZEAU, ALINE. "Une approche intégrée des apprentissages à l'école", in Vie Pédagogique, no 3, juin 1979, pp. 4 à 9.

LEPAILLEUR-LEDUC, MONIQUE. "L'école sur mesure", in Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 27 à 31.

LOIGNON, HUGUETTE et LALANDE, Jean-Pierre. "L'enfance en difficulté en classe régulière", in Québec Français, no 39, octobre 1980, pp. 30 à 32.

POULIN, DANIEL. "Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou de l'analyse logique à l'analyse structurale", in Québec Français, no 40, décembre 1980, pp. 29 à 33.

VAN GRUNDERBEECK, NICOLE. "Des orthopédagogues s'interrogent", in Québec Français, no 39, octobre 1980, pp. 18 à 21.

"Notre grille d'analyse", Québec Français, no 37, mars 1980, pp. 26-27.